

Winter 12-31-2018

## Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire

Nicole Monney

Université du Québec à Chicoutimi, nicole1.monney@uqac.ca

Nadia Cody

Université du Québec à Chicoutimi, nadia.cody@uqac.ca


Roxanne Labrecque

Université du Québec à Chicoutimi, roxanne.labrecque@uqac.ca

Carolinne Boisvert

Université du Québec à Chicoutimi, carolinne.boisvert@uqac.ca

Follow this and additional works at: [https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea](https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea)

 Part of the [Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons](#), [Elementary Education and Teaching Commons](#), and the [Higher Education and Teaching Commons](#)

<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>

---

### Recommended Citation

Monney, N., Cody, N., Labrecque, R., & Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>

---

# Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire

## Abstract

Une des grandes orientations de la formation des enseignants au Québec est la professionnalisation (Gouvernement du Québec, 2001). Afin de favoriser cette professionnalisation, il est essentiel de construire la structure de formation à partir de l'analyse réflexive en milieu réel (Perrenoud, 2001), et ce, en mobilisant un ensemble de ressources dont les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Perrenoud, 1998). Ainsi, les étudiants entrent dans un processus de développement professionnel, à savoir un processus de changement et de transformation (Uwamariya & Mukamurera, 2005) soutenu par la pratique réflexive (Buysse & Vanhulle, 2009). Depuis 2014, une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi expérimente l'implantation du ePortfolio dans le cadre des stages. Cet article présente l'analyse des points de vue de superviseurs universitaires (SU) et d'enseignants associés (EA) sur : 1) les liens réalisés entre les cours et les stages par le biais du ePortfolio; 2) l'accompagnement offert par le SU et l'EA pour faciliter la réflexion autour des liens et; 3) les retombées du ePortfolio sur l'évaluation du stagiaire. Cet article aborde les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'enseignants associés ( $N = 19$ ) ainsi que ceux issus de deux groupes de discussion réunissant des superviseurs universitaires ( $N = 8$ ). Trois constats émergent de cette recherche, à savoir que, dans sa forme actuelle, le ePortfolio facilite les liens entre les différents types de savoir, mais les liens sont peu explicites pour les accompagnateurs (SU et EA); la logique d'accompagnement avec le ePortfolio est avant tout normative et spéculative et, finalement, que le ePortfolio a une fonction de régulation pour l'EA, mais pas pour les SU. En conclusion, des recommandations pour l'intégration de ePortfolio sont formulées à cet effet.

One of the main focuses of the teacher training in Quebec is professionalization (Government of Quebec, 2001). To promote this professionalization, it is essential to build the training structure from field reflective analysis (Perrenoud, 2001), by mobilizing a series of resources including theoretical and practical knowledge (Perrenoud, 1998). As such, students embark on a professional development process, or a process of change and transformation (Uwamariya & Mukamurera, 2005) supported by reflective practice (Buysse & Vanhulle, 2009). Since 2014, a research team at the Université du Québec à Chicoutimi has been experimenting with the implementation of the ePortfolio as part of internships. This article presents the analysis of the points of view of academic supervisors (ASs) and associate professors (APs) on: 1) the links created between the courses and the internships with the ePortfolio; 2) support provided by the ASs and APs to foster reflection on these links and; 3) the implications of the ePortfolio on the evaluation of the intern. This article examines the results of a survey conducted among associate professors ( $N = 19$ ) as well as those stemming from two discussion groups composed of academic supervisors ( $N = 8$ ). Three factors emerge from this research, namely that in its current form, the ePortfolio fosters links between the various types of knowledge, but these links are rather unclear for those accompanying the students (ASs and APs); the assistance logic with the ePortfolio is normative and speculative, first and foremost, and lastly, that the ePortfolio has a regulating function for the AP, but not for the AS. Recommendations for the integration of the ePortfolio are made in this regard.

## Keywords

ePortfolio, évaluation, accompagnement, formation pratique, savoirs théoriques, savoirs pratiques

Une des grandes orientations de la formation des enseignants au Québec est la professionnalisation (Gouvernement du Québec, 2001). Afin de favoriser cette professionnalisation, il est essentiel de construire la structure de formation à partir de l'analyse réflexive en milieu réel (Perrenoud, 2001), et ce, en mobilisant un ensemble de ressources (Perrenoud, 1998) dont les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels. Ainsi, l'approche par compétences et l'alternance de la formation initiale entre les cours universitaires et les stages en milieux de pratique sont deux caractéristiques principales des différentes formations à l'enseignement offertes dans nos institutions québécoises. Cependant, la seule alternance cours-stage ne suffit pas à développer les compétences professionnelles chez les enseignants (Gouvernement du Québec, 2001) et se doit d'être accompagnée de dispositifs permettant la réflexion des stagiaires (Desjardins, 2013) comme, par exemple, le portfolio de développement professionnel (Bibeau, 2007). Depuis 2014, une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Chicoutimi expérimente l'implantation du ePortfolio dans le cadre des stages. Cet article présente l'analyse des points de vue de superviseurs universitaires (SU) et d'enseignants associés (EA) sur :

- 1) les liens réalisés entre les cours et les stages par le biais du ePortfolio;
- 2) l'accompagnement offert par le SU et l'EA pour faciliter la réflexion autour des liens;
- 3) les retombées du ePortfolio sur l'évaluation du stagiaire.

## **Problématique**

Dès le début de la formation, les futurs enseignants sont confrontés à plusieurs types de savoirs, que ce soit dans les cours universitaires ou dans les stages, à savoir : les savoirs théoriques, les savoirs didactiques, les savoirs pédagogiques et les savoirs expérientiels. On entend par savoirs théoriques, des savoirs formels, à portée universelle et explicite (concepts, connaissances déclaratives) (Viau-Guay, 2014). Par exemple, le modèle de la pyramide de Maslow qui intègre les besoins des élèves est un savoir théorique qui aide le stagiaire à comprendre l'importance des besoins de base dans le développement global de l'élève. Les savoirs didactiques réfèrent à la manière de transposer le savoir savant en savoir à enseigner (Perrenoud, 1998). Par exemple, en didactique des mathématiques, le stagiaire acquiert des savoirs qui lui permettent de structurer son enseignement pour faciliter l'apprentissage des fractions en mathématique chez des élèves de 10 ans. Les savoirs pédagogiques réfèrent à la manière d'organiser les conditions d'apprentissages et leur gestion (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001). Le savoir expérientiel est le savoir que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à des savoirs théoriques sur l'enseignement. Ce savoir est déjà porteur d'une série de représentations élaborées à partir des réactions affectives du stagiaire en contact direct avec la réalité (Artaud, 1981). Ainsi, dès le début de sa formation initiale, le stagiaire est porteur d'un savoir expérientiel issu de ses expériences en tant qu'élève. Les futurs enseignants interprètent les différents types de savoirs issus de leur formation et développent de nouvelles perceptions de la profession. Ainsi, ils entrent dans un processus de développement professionnel, soit un processus de changement et de transformation (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ce processus de développement professionnel peut, entre autres, être soutenu par la pratique réflexive qui amène le stagiaire à donner un sens aux savoirs et à transformer leur fonctionnement psychique (Buisse & Vanhulle, 2009). Néanmoins, ce processus est complexe et n'est pas magique. Les futurs enseignants ont beaucoup de difficultés à passer des formes décontextualisées (savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels) aux formes contextualisées (pratiques en classe) et inversement (Desjardins, 2013). De plus, la façon dont ils ancrent les différents savoirs dans la réalité ne correspond pas

nécessairement à une amélioration ou à une transformation des pratiques (Monney, 2014; Monney & Fontaine, 2016). Ils auraient même tendance à reproduire certaines pratiques vécues en tant qu'élèves, donc selon une perspective d'apprenants et non d'enseignants, et la formation aurait très peu d'effets sur leurs représentations de la profession (Clift & Brady, 2005; Monney, 2014; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Dans ce contexte, il semble intéressant de réfléchir à des dispositifs de formation qui permettent d'accompagner le stagiaire dans la façon dont il va ancrer les différents types de savoirs.

En stage, le SU et l'EA se voient confier la responsabilité d'accompagner la réflexion du stagiaire en l'amenant à faire des liens entre les différents types de savoirs (Portelance, Gervais, Lessard, & Beaulieu, 2008). L'EA a la responsabilité de guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves (Portelance et al., 2008), donc de faire le lien entre les savoirs (théoriques, didactiques, pédagogiques) et les pratiques vécues en stage. Cette responsabilité est complexe et demande de l'EA certaines connaissances de base de la formation des enseignants. Quatre journées de formation destinées aux EA sont dispensées par l'université. Ces journées portent sur l'identité du stagiaire, sur l'accueil du stagiaire, sur l'accompagnement dans l'analyse réflexive du stagiaire et sur l'évaluation du stagiaire. Ces journées sont facultatives. Par conséquent, tous les EA n'ont pas nécessairement suivi les formations. Le SU a, quant à lui, la responsabilité de faire établir des liens entre les différents types de savoirs (Portelance et al., 2008). Le SU est un professionnel de l'enseignement qui a accumulé plusieurs années d'expérience comme enseignant dans les classes ou qui a étudié la question de la formation pratique des enseignants dans le cadre d'un mémoire ou d'un doctorat. En général, cela peut être un enseignant à la retraite, un enseignant en prêt de service, un chargé de cours ou, encore, un professeur spécialisé dans le domaine de la formation pratique. Afin d'uniformiser le plus possible l'intervention des SU, trois journées de formation sont dispensées par année. Ces journées portent sur l'accompagnement réflexif du stagiaire, sur l'évaluation et sur l'établissement de liens entre les cours et les stages. Dans ce cas, les formations sont fortement suggérées, mais pas obligatoires. Il y a donc certains SU qui n'ont pas nécessairement suivi les formations.

Dans le cadre des activités de stage dispensées à l'Université du Québec à Chicoutimi, les SU et les EA ont mentionné à plusieurs reprises avoir de la difficulté à faire établir des liens entre les cours et les stages. D'une part, il semblerait qu'ils ne soient pas au courant des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques enseignés dans les cours. Ils ont également soulevé le fait que les stagiaires ne sont pas toujours en mesure d'identifier les savoirs issus de leurs cours. À la lumière de cette problématique, les auteures ont décidé de réfléchir à un dispositif qui permettrait au stagiaire d'assoir les différents types de savoirs acquis durant les cours universitaires, d'identifier des événements de stage qui lui permettent de contextualiser ses savoirs, de les partager avec l'EA et le SU, de recevoir des rétroactions de ces deux accompagnateurs et de structurer sa réflexion et ses savoirs expérientiels. Face à ces besoins, le ePortfolio s'est avéré un outil intéressant puisqu'il permet le partage de contenu en ligne et qu'il est évolutif. Pour réfléchir à la structure et à la forme de ePortfolio, les auteures ont mené une recherche collaborative avec des SU et des EA. Les résultats de cette recherche ont été publiés dans deux autres articles (Cody, Monney, Labrecque, & Boivert, 2017; Monney & Cody, soumis).

Une fois le dispositif intégré, il n'est pas garanti que l'accompagnement dans l'établissement de liens entre les différents types de savoirs atteigne son but. Le dispositif n'est pas magique en soi. C'est la raison pour laquelle les auteures ont voulu analyser l'efficacité du dispositif en s'intéressant au point de vue des EA et des SU sur : 1) les liens réalisés entre les cours

et les stages par le biais du ePortfolio; 2) l'accompagnement offert par le SU et l'EA pour faciliter la réflexion autour des liens; 3) les retombées du ePortfolio sur l'évaluation du stagiaire. Afin d'appuyer la réflexion, trois concepts centraux ont été définis tels que l'accompagnement, les types de savoirs et l'évaluation.

### **Cadre conceptuel : accompagnement, types de savoirs et évaluation**

Le concept d'accompagnement renvoie à l'idée que l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est, et ce, dans l'idée d'un renouvellement ou d'une transformation des conceptions (Paul, 2009). En formation pratique, l'accompagnement consiste à prendre appui sur l'expérience du stagiaire (Demol, 2002), à aider le stagiaire à exprimer les fondements de son enseignement et à les actualiser de manière pertinente dans des pratiques pédagogiques novatrices (Portelance, 2010). Trois différentes logiques peuvent être suivies (Leclercq, Oudart, & Marois, 2014) : la logique d'intervention normative, la logique d'intervention spéculative et la logique d'intervention dialogique. Chacune de ces formes draine des valeurs différentes, mais elles ont toutes comme fonction de faciliter l'apprentissage de l'accompagné qui, dans le cas de ce projet, est le stagiaire. Par exemple, les valeurs derrière la logique d'intervention normative sont le respect des normes, des règles d'écriture, des conventions universitaires, des cadres méthodologiques, etc. L'idée étant que le SU propose ces normes au stagiaire pour établir les bases de toute action (Leclercq et al., 2014). Les valeurs derrière la logique d'intervention spéculative sont la confiance en la capacité du stagiaire de s'investir dans sa formation. Les interventions du SU sont centrées sur le stagiaire et ses compétences. Il devient le miroir du stagiaire en relançant les propos du stagiaire pour l'aider à structurer sa pensée (Leclercq et al., 2014). Finalement, les valeurs sous-jacentes à la logique d'intervention dialogique rejoignent celles du socioconstructivisme. Le SU s'interroge autant que le stagiaire sur les actions mises en place et ils construisent une compréhension commune de la situation (Leclercq et al., 2014). Le stagiaire structure ses pratiques afin d'agir dans l'action de façon compétente. Par conséquent, la logique d'intervention dialogique favorise davantage la posture réflexive (Balleux & Gagnon, 2015). L'EA peut opter pour ces différentes logiques d'accompagnement (Paul, 2009), et ce, avant, durant et après l'enseignement. L'accompagnement est également influencé par différentes dimensions (Balleux & Gagnon, 2015), soit la relation avec le stagiaire (Paul, 2009), le contexte (niveau de stage, école, type de classe, etc.), le temps déterminé (temps dans l'année, durée et fréquence) (Arpin & Capra, 2008), la démarche (déroulement et dénouement) et la visée.

Le deuxième concept identifié dans cet article est celui d'évaluation selon l'angle de l'intégration du ePortfolio et l'angle de l'accompagnement. Dans le cadre du programme de formation visé dans cet article, les stagiaires sont évalués à trois reprises par le SU, à savoir lors de deux évaluations formatives et d'une évaluation certificative pour attester de la réussite du stage ou non. Les outils proposés aux SU et aux EA sont une description des attentes de fin de stage pour chacune des compétences et une grille comprenant une échelle d'appréciation à trois niveaux pour chacune des compétences (atteint les compétences; atteint partiellement les compétences et n'atteint pas les compétences)<sup>1</sup>. Ainsi, même si les outils visent une évaluation formative et certificative dans une démarche plus descriptive, les façons de les utiliser et de les interpréter peuvent être très variables selon le SU ou l'EA. Par conséquent, pour répondre à notre troisième objectif visant à analyser les retombées du ePortfolio sur l'évaluation, il était nécessaire d'avoir

<sup>1</sup> <http://www.uqac.ca/stages-ens/wp-content/uploads/2017/08/Guide-de-stage-BEPEP-2017.pdf>

une typologie qui permettrait d'arrimer à la fois l'intégration du ePortfolio, l'accompagnement et les différentes interprétations possibles de l'évaluation des compétences. La typologie de De Ketele (2010) a été retenue, car elle permet d'avoir une vision d'ensemble sur les différentes démarches et fonctions de l'évaluation. De Ketele (2010) définit l'évaluation en identifiant trois fonctions (orientation, régulation ou certification) et trois démarches différentes (sommative, descriptive et herméneutique). Dans le cas de cette recherche, la fonction d'orientation n'est pas présente puisqu'il s'agit du premier stage. Il n'y a donc pas de traces au préalable pour orienter les actions du stagiaire. Le tableau 1 propose une synthèse des différentes démarches et fonctions en regard des actions des SU et des EA. Même si les démarches et les fonctions ne sont pas nécessairement celles prescrites par les orientations ministérielles (Gouvernement du Québec, 2001), il importe d'avoir une vision de tous les possibles, car, comme mentionné plus haut, il n'est pas certain que les SU et les EA adopteront une démarche descriptive. Les cases comprenant un astérisque correspondent aux orientations du programme.

La fonction de régulation a lieu durant le stage et permet de faire le point sur la progression du stagiaire, mais, surtout, d'identifier les défis à atteindre pour la prochaine rencontre en triade. L'EA et le SU en profitent pour faire des rétroactions au stagiaire. La rétroaction se définit comme une information donnée par l'EA et le SU sur les apprentissages du stagiaire (Hattie & Timperley, 2007), et ce, pendant une activité ou après celle-ci. Sa fonction principale est de permettre aux stagiaires de prendre connaissance de ses forces et de ses défis (Leclerc, 2015). Il s'agit d'un retour sur l'action qui a lieu généralement de façon verbale en classe (Talbot & Arrieu-Mutel, 2012) et qui s'imbrique de manière plus ou moins formelle (Diedhiou, 2013), voire complètement informelle (Jorro & Mercier-Brunel, 2011), aux activités d'apprentissage quotidiennes (Morrisette & Legendre, 2011). La rétroaction sert à informer le stagiaire de sa progression par l'intermédiaire d'une démarche qui permet la régulation des apprentissages (Allal & Mottier Lopez, 2007). Pour être efficaces, Hattie et Temperly (2007) soutiennent que les rétroactions doivent être qualitatives et porter sur les attributs du travail, c'est-à-dire sur les attentes de fin de stage pour chacune des compétences professionnelles.

Le ePortfolio peut être utilisé soit entre les rencontres en triade, soit comme point de départ des échanges durant les rencontres. Le but étant de suivre la progression du stagiaire en consultant les traces prescrites ou celles que lui-même juge utile d'être déposées dans le ePortfolio. La fonction de certification a lieu à la fin du stage et vise à certifier les compétences du stagiaire. Cette certification peut s'appuyer sur les observations, mais aussi sur l'ensemble des traces déposées dans le ePortfolio.

Tableau 1  
*Synthèse des fonctions et démarches de l'évaluation en contexte de stage*

<p>FONCTIONS</p> <p>DÉMARCHES</p>	<p>RÉGULATION</p> <p>Durant le stage  <i>Aider le stagiaire à améliorer ses stratégies en stage</i></p>	<p>CERTIFICATION</p> <p>À la fin du stage  <i>Certifier les apprentissages du stagiaire au terme du stage</i></p>
<p>Sommative</p> <p><i>Transformer les compétences et les connaissances en une liste de critères pondérés. Le but est de faire la somme d'un ensemble de critères pour en arriver à un résultat chiffré.</i></p>	<p>Durant l'observation en classe, juger de la performance du stagiaire en donnant des points pour chacun des critères ou chacune des actions.</p> <p>Après l'observation, remettre au stagiaire le résultat. L'observation débouche sur un résultat chiffré (une note).</p> <p>Pondérer les travaux du ePortfolio.</p>	<p>À la fin du stage, faire la somme des différents résultats obtenus lors des observations et dans le ePortfolio pour certifier la réussite ou non du stage. Le résultat est chiffré et il y a un seuil de passage fixé par l'institution.</p>
<p>Descriptive</p> <p><i>Décrire chacune des compétences en identifiant les actions attendues du stagiaire.</i></p>	<p>*</p> <p>Observer le stagiaire à l'aide d'une grille, faire un retour en décrivant ses actions et en les comparant avec les actions attendues.</p> <p>Évaluer le ePortfolio en commentant les travaux en regard d'une grille descriptive. Proposer des pistes de remédiation.</p>	<p>*</p> <p>À la fin du stage, certifier les compétences du stagiaire en décrivant ses actions et en les comparant aux actions attendues pour le stage.</p> <p>Certifier les compétences en s'inspirant du contenu du ePortfolio et en comparant avec les attentes ciblées dans les travaux.</p>
<p>Herméneutique</p> <p><i>Dégager un sens à partir d'un ensemble de traces</i></p>	<p>Lors des observations, analyser les productions du ePortfolio, les actions en classe et l'entretien réalisé en triade pour émettre un jugement sur sa progression et lui proposer des pistes de remédiation.</p>	<p>À la fin du stage, à partir du ePortfolio, des attitudes du stagiaire, des différentes rencontres en triade, poser un jugement global sur la réussite ou non du stage.</p>

La démarche de l'évaluation est sommative si le but est de faire la somme d'un ensemble de critères, de connaissances ou de compétences; l'idée étant de pondérer différents éléments ciblés par le stage (critère, connaissances, compétences, etc.). Cette démarche est moins pertinente dans une approche par compétences qui vise la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources dans une situation réelle (Scallon, 2004). Ainsi, face à une situation particulière, le stagiaire A pourrait agir différemment du stagiaire B et mobiliser des ressources différentes de celles mobilisées par ce dernier. Pourtant, ils auront tous les deux été compétents et efficaces par rapport à une situation semblable. La complexité de l'enseignement ne peut être réduite à la somme d'un ensemble de connaissances et de compétences. C'est pourquoi la démarche sommative ne devrait plus être privilégiée dans la formation actuelle. La démarche descriptive semble plus pertinente pour évaluer des compétences. Pour ce faire, il est nécessaire de définir les compétences en attentes de fin de stage. L'évaluation se sert de cette description pour poser son jugement sur les actions du stagiaire. En général, ce type de démarche amène l'évaluateur à créer une grille avec des échelles descriptives. Finalement, la démarche de l'évaluation est herméneutique si le jugement porte sur un ensemble de traces collectées par le stagiaire et par les formateurs. Dans ce dernier cas, la note chiffrée ne s'applique pas; l'idée étant plutôt d'avoir un rapport qui décrit l'atteinte ou non des compétences. Plus subjective et complexe, cette démarche demande du SU et de l'EA d'avoir une vision commune des visées du stage.

### **Méthodologie**

Les auteures s'inscrivent dans une approche constructiviste de la recherche en ce sens que les connaissances issues de cette recherche sont construites, inachevées, orientées vers des finalités, dépendantes des actions et des expériences faites par les sujets et forgées dans et à travers l'interaction du sujet connaissant avec le monde (Mucchielli, 2005). Ainsi, c'est dans un contexte de premier stage (données inachevées) que les données ont été collectées (construites) pour analyser l'accompagnement et l'évaluation des EA et des SU (orientées vers une finalité). Les données sont issues d'un questionnaire soumis à des enseignants associés (données dépendantes des actions de l'EA et du SU) et d'un groupe de discussion avec les SU (forgées dans et à travers l'interaction du sujet). Le projet de recherche a obtenu la certification éthique de l'institution d'attache.

### **Participants à la recherche**

Les participants à la recherche sont des EA du primaire et des SU. Cinquante-huit EA ont été invités à répondre au questionnaire, soit l'ensemble des EA qui recevaient un stagiaire de première année. Dix-neuf EA ont accepté de répondre au questionnaire. Les EA ont entre 1 et 23 ans d'expérience comme formateurs de stagiaires. Pour tous, il s'agissait de leur première expérience avec le ePortfolio. La plupart des EA ont suivi les formations de base à l'université; cependant, les réponses au questionnaire ne permettent pas de savoir combien des 19 EA les ont suivies. Vu la complexité de dégager les EA, ils n'ont pas reçu de formation spécifique pour l'utilisation du ePortfolio. Cependant, un tutoriel a été créé en ligne et envoyé à tous les EA pour qu'ils puissent commenter le ePortfolio du stagiaire. Notons également que le stagiaire s'était vu octroyer le rôle de médiateur pour dépanner l'EA.



Tous les SU des stagiaires de première année ont été invités à participer aux groupes de discussion. Les huit SU ciblés ont accepté et ont participé à un des deux groupes de discussion. Le tableau 2 présente une description des SU participants.

Tableau 2

*Description des SU*

Identification du SU	Profession	Années d'expérience
A	Enseignant retraité	14
B	Enseignant retraité	16
C	Professeur	10
D	Enseignant en prêt de service	8
E	Chargé de cours	25
F	Enseignant retraité	13
G	Enseignant en prêt de service	2
H	Enseignant en prêt de service	2

Tous les SU ont suivi les formations de base mises en place par l'université. Ils ont donc eu l'occasion de réfléchir à leur type d'accompagnement et ils ont échangé sur des stratégies pour favoriser l'accompagnement dialogique (faire dire au lieu de dire) et accompagner les stagiaires dans l'établissement de liens cours/stage. Par ailleurs, les SU ont eu deux journées de formation avant le stage pour apprendre à utiliser le ePortfolio et pour connaître les attentes par rapport aux travaux à y intégrer. Des capsules vidéos ont été créées et mises en ligne pour compléter leur formation. Finalement, un tutoriel a été rédigé pour expliquer le partage de fichiers et la façon de commenter les pages du ePortfolio.

Les stagiaires sont également des participants à cette recherche. Il s'agit d'une cohorte de stagiaires de première année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ils ont été formés à l'utilisation du ePortfolio et ils ont suivi un cours qui aborde les consignes et les attentes pour chacun des travaux à remettre lors du stage. Les résultats en lien avec les stagiaires ne sont pas abordés dans cet article, car le but est d'avoir le point de vue des EA et des SU.

### Déroulement du stage de première année

Le stage de première année se déroule sur 3 journées perlées et 20 jours consécutifs. Le but du stage est de découvrir la profession et de confirmer son choix professionnel. Les stagiaires doivent donc participer aux différentes tâches de l'enseignement et planifier trois à quatre situations d'enseignement apprentissage. Pour accompagner la pratique en classe, les stagiaires créent un ePortfolio qui comprend différents travaux visant l'une ou l'autre des compétences. Le tableau 3 présente les travaux à insérer dans le ePortfolio.

Tableau 3

*Travaux du stage I à insérer dans le ePortfolio<sup>2</sup>*

Titre du travail	Objectifs ciblés pour le stagiaire	Autres informations	Compétence professionnelle ciblée
Identité professionnelle	Identifier ses motivations conduisant au choix de carrière. Dégager ses conceptions de la profession. Cerner ses perceptions en tant que futur enseignant.	Le stagiaire répond à trois questions qui correspondent chacune à un des objectifs. Le travail se réalise durant les premières journées perlées du stage. Le stagiaire revient sur ses réponses aux trois questions à la fin du stage.	Développement professionnel
Planification	Planifier des situations d'apprentissage. Réaliser une analyse réflexive après l'enseignement.	Le stagiaire doit réaliser deux planifications pour le SU à l'aide du canevas présent dans le guide de stage.	Culture Planification Développement professionnel
Vidéoscopie	Poser un regard critique sur son enseignement	Le stagiaire se filme et réalise une analyse réflexive de ses actions.	Développement professionnel Pilotage Gestion de classe
Portrait de la classe	Prendre en compte les éléments de contexte de son stage pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage significatives.	Le stagiaire rédige un portrait en décrivant la dynamique de groupe, les caractéristiques des élèves, l'organisation pédagogique et le milieu socioéconomique.	Culture Différenciation pédagogique Coopération
Liens cours/stage	Établir des liens entre une situation réelle vécue en stage et des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques vus dans les cours.	Le stagiaire décrit une situation vécue en stage. Il précise ensuite ce qu'il a appris et termine en dégagant les savoirs issus des cours qui lui ont servi pour résoudre la situation.	Culture Développement professionnel + compétence touchée spécifiquement par le lien réalisé
Évaluation formative	Évaluer de façon formative l'ensemble des compétences.	Le stagiaire réalise une évaluation formative par semaine avec son EA.	Développement professionnel
Engagement dans l'école	S'impliquer dans la dynamique de l'école	Le stagiaire rédige un texte qui résume son engagement dans l'école (rencontres, projets, collaboration, etc.)	Coopération Collaboration

<sup>2</sup> Le guide de stage comprend l'ensemble des travaux et des explications par rapport au déroulement du stage : <http://www.uqac.ca/stages-ens/wp-content/uploads/2017/08/Guide-de-stage-BEPEP-2017.pdf>

## **Élaboration des outils de collecte de données**

Le questionnaire pour les EA comprend 17 questions se divisant en quatre catégories : le développement des compétences, les liens cours/stage, l'accompagnement et l'apport général du ePortfolio.

Les questions dans la catégorie développement des compétences portent sur l'apport du ePortfolio pour le développement des compétences (questions à choix multiples).

Les questions dans la catégorie des liens cours/stage abordent la possibilité d'établir des liens cours/stage (oui/non et explications), les cours avec lesquels les liens ont été réalisés (questions à choix multiples), l'accompagnement de l'EA pour la réflexion autour des liens cours/stage (oui/non et explications) et les éléments d'amélioration pour favoriser ces liens (question ouverte).

Les questions de la catégorie accompagnement intègrent la rétroaction ou non de l'EA (oui/non et explications), le nombre de rétroactions réalisées par l'EA (question ouverte), le type de rétroactions faites (question ouverte), la rétroaction ou non du SU (oui/non), le nombre de rétroactions reçues du SU (question ouverte), le type de rétroactions faites par le SU (question ouverte), la pertinence des rétroactions du SU (échelle à six niveaux), l'initiateur des rétroactions (question ouverte), la validation ou non des rétroactions par le SU ou par l'EA (oui/non) et la suite donnée aux rétroactions du SU ou de l'EA (question ouverte).

Finalement, deux questions ouvertes terminent le questionnaire et visent à identifier les avantages d'utiliser le ePortfolio pour l'accompagnement des stagiaires et l'évaluation (question ouverte) et les difficultés à utiliser le ePortfolio.

Les groupes de discussion comprenaient les mêmes questions que celles du questionnaire. Cependant, les personnes étant présentes, il a été possible d'approfondir davantage les réponses en proposant des questions de relance.

## **Analyse des données**

L'analyse des données est interprétative/qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Plus précisément, l'analyse du questionnaire a été réalisée selon une approche descriptive. Dans un premier temps, les réponses à chaque question ont été compilées pour en arriver à un portrait global. Les auteures ont ensuite réalisé une analyse de contenu à partir des réponses données aux questions ouvertes.

L'analyse des groupes de discussion est de type qualitatif et rejoint l'analyse de contenu proposée par L'Écuyer (1990). Plus précisément, les transcriptions des groupes de discussion ont été découpées en unités de sens à partir du cadre conceptuel. Dans un premier temps, le texte est codé à partir des catégories générales du cadre conceptuel, à savoir : l'accompagnement, les liens cours/stage, le développement des compétences, l'évaluation, les avantages du ePortfolio, les défis du ePortfolio. Dans un deuxième mouvement, ces unités sont à nouveau codées en sous-catégories. Par exemple, pour la catégorie accompagnement, les sous-catégories de logique normative, logique spéculative et logique dialogique sont ajoutées. Ce codage a amené une catégorisation des données, mais a aussi mené à de nouvelles catégories émergentes comme celle du rôle de l'EA et du SU par rapport à l'évaluation des apprentissages.

## Résultats

Les données collectées ont permis de documenter trois questions principales, à savoir :

1. Du point de vue des accompagnateurs, le ePortfolio favorise-t-il les liens entre les différents types de savoirs?
2. Quel est l'accompagnement offert pour faciliter les liens entre les différents types de savoirs?
3. Quelles sont les retombées du ePortfolio pour l'évaluation du stagiaire?

La prochaine section décrit les résultats pour chacune de ces questions en reprenant les réponses des EA au questionnaire et des réponses des SU durant les groupes de discussion.

### **Du point de vue des accompagnateurs, le ePortfolio favorise-t-il les liens entre les différents types de savoirs?**

Dix-neuf EA ont lu<sup>3</sup> la question de l'apport du ePortfolio par rapport aux liens entre les différents types de savoirs. Dix enseignants reconnaissent que les stagiaires ont été en mesure de réaliser des liens entre les différents types de savoirs. Cinq EA nient la possibilité de créer des liens et quatre EA n'ont pas répondu. Les 10 EA qui ont constaté des liens cours/stage ont identifié des savoirs en lien avec les cours de : « Gestion éducative de la classe » ( $n = 10$ ), « Apprentissage de la lecture et de l'écriture » ( $n = 8$ ), « Hétérogénéité de la classe » ( $n = 8$ ) et « Didactique du français » ( $n = 6$ ). Mis à part le cours « Apprentissage de la lecture et de l'écriture », suivi au trimestre précédent le stage, les étudiants suivent les autres cours durant le trimestre auquel a lieu leur stage. Le fait de suivre des cours parallèlement à un stage pourrait expliquer cette « facilité » à créer des liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels. La figure 1 présente la répartition des réponses par rapport à chacun des cours suivis par l'étudiant avant de réaliser son premier stage.

Du côté des SU, les réponses sont plus mitigées. Quatre SU pensent que le ePortfolio favorise les liens alors que les quatre autres n'en voient pas. Deux SU indiquent qu'ils ne se sont pas préoccupés de ces liens, par manque de temps, mais surtout par manque de connaissances du cheminement du stagiaire. Selon eux, ils ne se sentaient pas à l'aise d'accompagner le stagiaire en ce sens puisqu'ils ignorent les contenus des cours. Notons qu'ils avaient une liste des cours suivis par les stagiaires ainsi qu'une synthèse des contenus de ces cours. Malgré tout, selon eux, ce n'est pas suffisant.

---

<sup>3</sup> Le logiciel LimeSurvey permet de voir les participants qui ont ouvert le questionnaire et changé de page. Par ailleurs, il est possible de voir le temps de réponse.

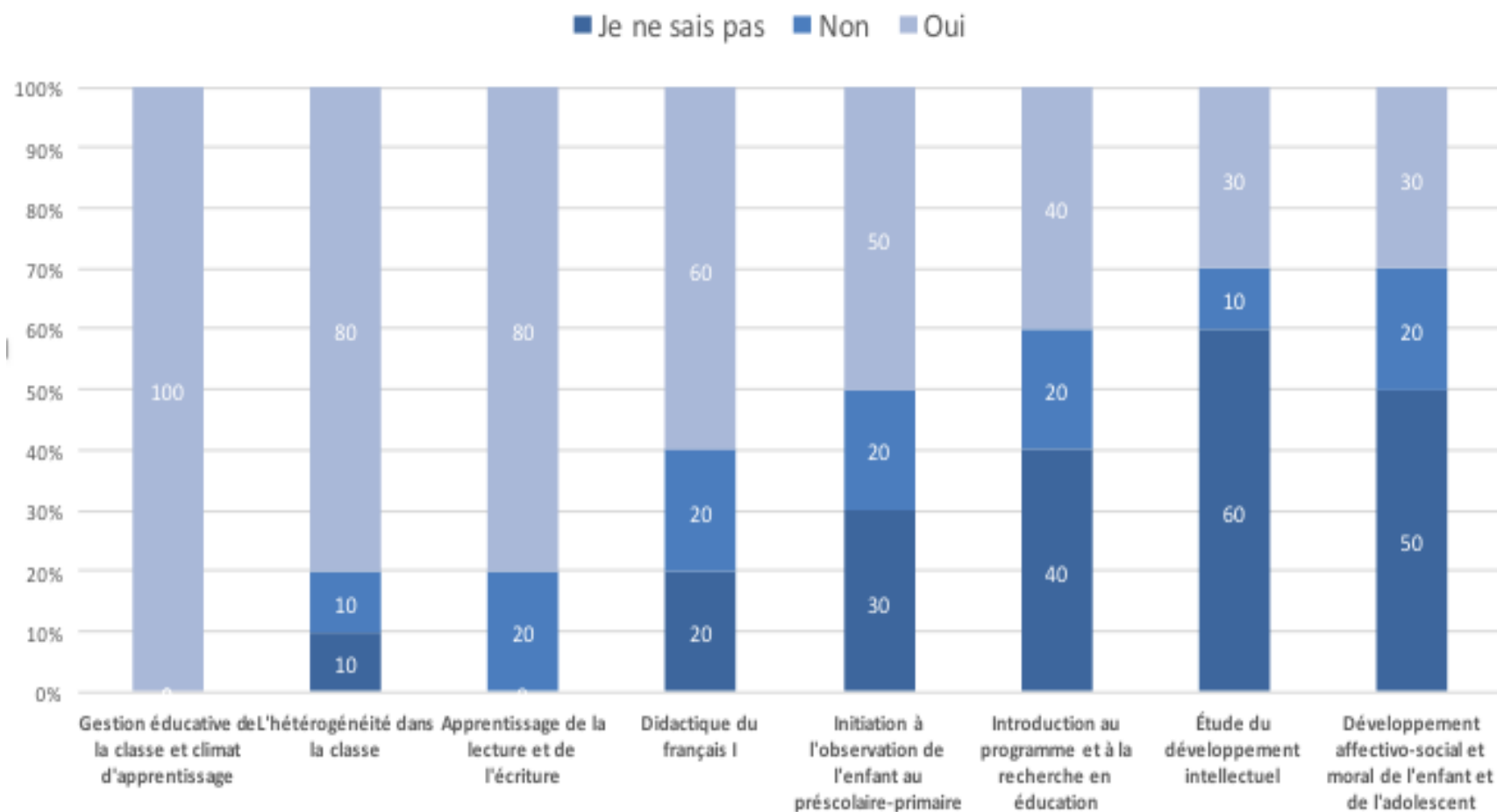


Figure 1. Répartition des réponses des EA par rapport aux liens à faire avec les cours suivis par le stagiaire

Ces réponses soulèvent un certain questionnement, car ces liens cours-stage font partie intégrante des attentes du stage. Les stagiaires ont l'obligation de compléter une grille qui met en lumière les situations vécues en classe et les liens qu'ils peuvent établir avec les savoirs didactiques, pédagogiques et théoriques acquis durant les cours. Notons quand même qu'un SU souligne qu'un stagiaire a réussi à faire 21 liens cours-stage durant les quatre semaines de stage et qu'un autre explique qu'il a reçu en moyenne 10 liens cours-stage par stagiaire.

En synthèse, le ePortfolio peut favoriser les liens entre les différents types de savoirs. Ces liens peuvent être faits de façon explicite ou non avec certains cours. La posture des EA et des SU diverge à ce propos. Il semblerait cependant que les stagiaires ont plus de facilité à établir des liens avec les cours suivis durant le trimestre auquel se déroule le stage.

### **Quel est l'accompagnement offert pour faciliter la réflexion autour des liens entre les différents types de savoirs?**

Dix EA sur 19 disent qu'ils ont été en mesure d'accompagner leur stagiaire dans la réalisation de liens. Neuf enseignants ont commenté le portfolio en moyenne trois à quatre fois pour accompagner la réflexion du stagiaire (un commentaire par semaine de stage). Ils jugent que la possibilité pour eux de commenter le ePortfolio est pertinente et les aide à évaluer de façon formative le stagiaire. Par exemple, cela leur permet de situer le stagiaire par rapport à sa compétence à planifier (travail de planification), à sa compétence à rédiger en français (tous les travaux du ePortfolio), à sa compétence à mener une analyse réflexive (vidéoscopie), donc à sa compétence en développement professionnel. En général, les commentaires prennent la forme de rétroactions constructives et positives. Ils visent à encourager le stagiaire, à approfondir la réflexion et à approuver les propos du stagiaire. Cependant, huit EA mentionnent que ce sont les SU qui commentent en premier. L'EA renchérit ou, encore, valide le commentaire du SU. Pour favoriser la réflexion sur les différents types de savoirs, trois EA mentionnent explicitement échanger avec leur stagiaire sur le contenu de leur ePortfolio et sur les cours suivis à l'université. Un EA explique qu'il questionne continuellement le stagiaire sur ce qu'il a appris et ce qu'il doit retenir, et un enseignant essaie de trouver des exemples concrets vécus en classe pour mettre en perspective les apprentissages réalisés.

Les SU s'entendent pour dire qu'ils ont beaucoup de difficultés à accompagner le stagiaire à l'aide du ePortfolio. D'une part, ils se sentent limités par le fait de commenter les pages du stagiaire à l'aide de l'espace prévu à la fin de chacune. Ils préféreraient pouvoir commenter, identifier précisément les erreurs et les forces à l'intérieur même de la page. Les SU mentionnent également que leurs commentaires étaient souvent courts, positifs et plutôt généraux de type « bravo, continue, tu es sur la bonne voie ». Notons que l'espace prévu dans le ePortfolio pour commenter est indéterminé. Il est possible d'y intégrer des tableaux, des fichiers, des images, des liens web et toute autre ressource nécessaire pour le stagiaire. Pour l'instant, les SU ne semblent pas voir tout le potentiel d'un outil en ligne. Ils ont tendance à corriger les travaux de la même façon qu'ils le faisaient sur papier. Cela explique pourquoi un SU a proposé de structurer les commentaires selon les parties du travail, par exemple : « Dans le deuxième paragraphe, tu mentionnes xyz... peux-tu approfondir un peu ? ». Ce même SU a affirmé qu'une de ses stratégies d'accompagnement était de commenter en questionnant. Selon lui, si le stagiaire n'y répond pas, c'est qu'il n'a pas lu le commentaire rédigé dans son portfolio. De façon générale, même si les commentaires des SU étaient plutôt courts et généraux, il semblerait que ces derniers rétroagissaient de façon plus exhaustive lors des rencontres en présence avec le stagiaire.

Fait intéressant, les SU soutiennent que les commentaires « plus critiques » sont plus faciles à émettre en présence qu'à distance. Par exemple, si la planification du stagiaire propose des actions moins pertinentes, il est plus facile de proposer d'autres stratégies de vive voix que par écrit. Finalement, un SU a mentionné que « le stagiaire était autonome et n'avait pas besoin d'accompagnement dans les liens cours-stage ». Ce dernier propos soulève plusieurs questions par rapport à la responsabilité du SU d'accompagner les liens cours/stage.

### **Quelles sont les retombées du ePortfolio par rapport à l'évaluation?**

Dix-neuf EA ont lu la question visant à savoir si les commentaires de l'EA dans le ePortfolio sont pertinents pour accompagner le processus d'évaluation du stagiaire. L'idée étant de repérer si le ePortfolio peut devenir un outil d'évaluation avec comme fonction la régulation pour l'EA. Seulement huit EA ont répondu à cette question. Deux EA pensent que le ePortfolio est très pertinent, deux EA pensent qu'il est pertinent et quatre EA pensent qu'il est assez pertinent pour accompagner le processus d'évaluation du stagiaire. Dix-neuf EA ont lu la question sur la pertinence des commentaires du SU pour le processus d'évaluation du stagiaire. Dans ce cas, neuf EA y ont répondu. Deux EA trouvent les commentaires du SU très pertinents pour le processus d'évaluation, quatre EA les trouvent pertinents, un EA les trouve assez pertinents, un EA les trouve peu pertinents et un EA les trouve très peu pertinents. Ainsi, les commentaires du SU peuvent aider au processus d'évaluation; cependant, il semblerait que certains commentaires ne soient pas pertinents. Serait-ce le fait que les SU restent sur des rétroactions plus affectives? Cette recherche ne permet pas d'y répondre, mais ouvre une piste de réflexion à creuser.

Les EA indiquent que les stagiaires modifiaient leurs travaux au fur et à mesure des commentaires et des rétroactions reçus en classe. Ils constatent également que les stagiaires apportaient des changements à leurs pratiques. Il y a donc une sorte de remédiation faite par le stagiaire. Le ePortfolio semble permettre aux EA d'améliorer leurs interventions avec les stagiaires, notamment par une meilleure connaissance des attentes universitaires, et d'ajuster le tir sur le contexte de la classe et auprès du SU. Parfois, les EA trouvent que les travaux demandés aux stagiaires, comme les planifications, ne sont pas en adéquation avec la réalité de la profession enseignante.

Selon les SU, le ePortfolio permet de faire des rétroactions et de relancer la réflexion du stagiaire. Par exemple, voici une rétroaction faite par l'enseignante H sur le travail du portrait de la classe :

Ma question sera : « l'indice de défavorisation, il est de combien? ». Ça, ils ne le mettent jamais. C'est facile de dire c'est une école d'un milieu moyennement défavorisé, tu ne te trompes pas. Donc, je leur pose la question précisément.

Nous avons là un exemple d'accompagnement dans une logique normative. Certains éléments doivent apparaître dans le portrait de la classe. Ainsi, les rétroactions visent à rappeler la norme attendue. Un autre exemple de logique normative, les SU suggèrent d'obliger la consultation du ePortfolio pour l'évaluation formative avec l'EA :

Il faut ça devienne l'étudiant qui soit motivé à montrer son ePortfolio. Donc, si après l'école l'EA dit on va faire la formative, donc parfait, il ouvre le ePortfolio. On les oblige à faire l'évaluation formative, donc on devrait dire à nos étudiants,

tu dois ouvrir ton portfolio numérique à ton enseignante lorsque tu fais l'évaluation formative.

D'autres exemples d'accompagnement dans une logique spéculative ont été présentés comme celui de l'analyse réflexive sur la planification présentée par le SU D :

Ce que j'aime beaucoup, c'est qu'avant quand ils faisaient leur planification, je leur demandais de la faire à l'intérieur (l'analyse réflexive), puis je trouve que c'est visuel. C'est beaucoup plus facile de le recevoir sur l'écran parce qu'ils changent la couleur. Mais quand je l'avais sur papier, ils l'imprimaient et on ne voyait comme pas le changement. Tandis que là, on voyait la recherche aussi, tu regardes dérouler ça (l'écran) et il y a des spots de couleurs partout qui me montraient qu'ils avaient vraiment été vérifiés chaque élément de leurs étapes, s'ils pouvaient l'améliorer et de quelles façons.

Les SU ont souligné l'intérêt du ePortfolio pour les prochaines années, surtout en ce qui concerne l'évaluation diagnostique par le biais des données relatives aux stages antérieurs.

### **Discussion et conclusion**

Le ePortfolio a été mis en place pour répondre à différentes dimensions, à savoir accompagner le développement professionnel, faciliter les liens entre les différents types de savoirs et favoriser l'analyse réflexive. Les résultats obtenus nous amènent à élaborer quatre constats :

- le ePortfolio facilite les liens entre les différents types de savoir, mais les liens sont peu explicites pour les accompagnateurs (SU et EA);
- la logique d'accompagnement avec le ePortfolio est avant tout normative et spéculative;
- le ePortfolio a une fonction de régulation pour les EA, mais pas pour les SU.

#### **Constat 1 : le ePortfolio facilite les liens entre les différents types de savoir, mais ces liens sont-ils suffisamment explicites pour les accompagnateurs?**

Un des constats issus des résultats est celui de l'accompagnement offert par les SU pour favoriser les liens entre les différents types de savoirs. Les SU ont mis en évidence un malaise par rapport à la connaissance des contenus de cours suivis par les stagiaires. Malgré la présence d'une liste de cours avec les descriptifs, il est difficile pour eux d'accompagner le stagiaire dans cette étape. La lecture de ces liens est très différente selon les accompagnateurs. D'un côté, les EA identifient très clairement les liens réalisés par les stagiaires entre les différents types de savoirs et les cours universitaires, d'un autre côté, les SU affirment que les stagiaires sont capables de relever le défi sans trop d'accompagnement. Ce constat soulève des questions, sachant que ce sont surtout les SU qui ont le mandat d'orienter leurs stagiaires dans leurs réflexions (Portelance et al., 2008). En d'autres termes, même si le ePortfolio est un espace pertinent pour réunir les différents types de savoirs, il semblerait que l'accompagnement réflexif ne se fasse pas. Rappelons que l'accompagnement renvoie à l'idée que l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est, et ce, dans l'idée d'un renouvellement ou d'une transformation des conceptions (Paul, 2009). Or, en se fiant à la position du stagiaire, il est difficile d'accompagner un changement et de



provoquer ce changement. Dans ce cas, la démarche d'accompagnement pour établir les liens cours/stage n'est pas comprise et se doit d'être réfléchi. Quelles tâches pourraient amener les SU et les EA à accompagner le stagiaire dans sa réflexion? Van Nieuwenhoven et al. (2010) proposent de planifier l'entretien réflexif sur un continuum de trois niveaux, à savoir l'autorégulation de l'action, la résolution de problèmes et l'apprentissage-développement professionnel. Ainsi, l'élaboration de liens cours/stage correspond aux premier et deuxième niveaux. Le stagiaire analyse une situation dans laquelle il s'est autorégulé et a résolu un problème à l'aide de différents types de savoirs. Le SU et l'EA auraient la tâche d'accompagner le troisième niveau dans une logique dialogique, c'est-à-dire celui de s'interroger ensemble sur les actions mises en place et de construire une compréhension commune de la situation (Leclercq et al., 2014). L'idée étant que l'élaboration des liens cours/stage n'est plus un travail à remettre, mais bien la base d'un dialogue pour améliorer ses pratiques et, ainsi, adopter une posture réflexive (Balleux & Gagnon, 2015).

### **Constat 2 : la logique d'accompagnement avec le ePortfolio est avant tout normative et spéculative**

Les modalités d'accompagnement pour les SU consistent à commenter les pages du portfolio électronique et à questionner les stagiaires par rapport au contenu de ces pages que ce soit pour identifier les normes à atteindre ou, encore, pour valider la réflexion. Souvent, il n'y a pas de retour sur les commentaires. Le travail est remis, commenté et le mandat est terminé. Du côté des EA, il est plutôt question de valider les commentaires des SU. Dans ce cas, on est loin de la logique dialogique. L'accompagnement se fait avant tout dans une logique spéculative si on peut parler d'accompagnement. On part du principe que le stagiaire réussit à atteindre les attentes relatives aux travaux. Comme mentionné plus haut, le ePortfolio est surtout une plateforme sur laquelle on dépose le travail à réaliser selon des normes attendues. En d'autres termes, les travaux demandés en stage ne s'adaptent pas nécessairement à l'évolution du stagiaire. Par exemple, au lieu de demander un portrait de la classe une seule fois au cours du stage, il pourrait être intéressant de l'exiger à deux reprises (p. ex., semaine 1 et semaine 4) permettant ainsi, de cerner l'évolution de la perception du stagiaire par rapport à sa classe, mais aussi d'évaluer sa compétence en développement professionnel. Ce constat nous amène à penser que les SU interprètent le ePortfolio comme un dossier électronique. Le potentiel d'outil d'accompagnement et d'évaluation formative et certificative n'est pas nécessairement compris.

Un autre élément intéressant en lien avec l'accompagnement est le fait que les SU semblent avoir de la difficulté avec la logique spéculative. En effet, à plusieurs reprises, ils ont déploré le fait qu'ils ne pouvaient pas corriger directement dans le texte du stagiaire. Ici, il est possible d'établir un lien avec la logique normative qui consiste à identifier ce qui est juste et ce qui est faux. Notons que ce constat nous permet de prendre conscience que la démarche de régulation de l'évaluation n'est pas toujours présente et que l'utilisation du ePortfolio a fait émerger ce problème. Le ePortfolio incite donc les SU à opter pour d'autres types d'accompagnement et, par la même occasion, à nous questionner sur des stratégies d'accompagnement qui favoriseraient une logique plus dialogique. Le défi demeure entier.

Ce constat est intéressant et permet de mettre les balises pour la suite. Il importe de rappeler deux limites : la longueur du stage (23 jours) et les connaissances des stagiaires. Il est difficile pour un SU avec 15 stagiaires de mener des entretiens en profondeur en 23 jours pour en arriver à une logique dialogique. Aussi, le but du stage est de découvrir la profession. Il est naturel que le stagiaire ne possède pas encore l'expertise pour mener une analyse réflexive de fond et que ses

savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques soient limités. Il est peut-être naturel que la première étape soit de bien identifier les normes de la profession sur lesquelles le stagiaire pourra construire ensuite, et donc d'être dans une logique normative (Leclercq et al., 2014). Il y a ainsi lieu de réfléchir au type d'accompagnement avec le ePortfolio en regard du niveau de stage.

### **Constat 3 : le ePortfolio a une fonction de régulation pour l'EA, mais pas pour le SU**

Les EA ont soulevé le fait qu'avoir un ensemble de traces sur le cheminement du stagiaire facilite l'évaluation certificative et, surtout, le jugement final sur la réussite ou non du stage. Du côté des SU, le ePortfolio ne semble toutefois pas avoir été utile à cette fin. Cet état soulève un questionnement concernant les travaux demandés aux stagiaires. À l'heure actuelle, l'évaluation se réalise à partir d'un outil qui regroupe les 12 compétences professionnelles. Pour évaluer chacune des compétences, le SU échange avec l'EA pour situer le stagiaire. Or, il semblerait que les échanges portent plutôt sur les observations réalisées en classe que sur le contenu du ePortfolio. Pourtant, la compétence 11, celle portant sur le développement professionnel et sur l'analyse réflexive est directement liée au ePortfolio. Encore une fois, la question de la perception des SU et des EA par rapport au rôle du ePortfolio se pose. Le ePortfolio n'est-il qu'un dossier numérique dans lequel on dépose des travaux. Pour reprendre la proposition de Van Nieuwenhoven et al. (2010) plus haut, il serait intéressant de structurer le ePortfolio selon les trois niveaux, à savoir : des travaux qui favorisent l'autorégulation, des travaux qui visent la résolution de problème et des travaux qui visent à en arriver à se développer professionnellement par le biais d'échanges en ligne, de remises en question et de synthèses. L'ensemble de ces trois niveaux permettrait d'évaluer toutes les compétences du stagiaire selon une démarche herméneutique.

À la suite de ces trois constats, quelques recommandations sont proposées pour repenser l'intégration du ePortfolio, et ce, à la lumière des dimensions de l'accompagnement et de l'évaluation.

### **Les dimensions de l'accompagnement comme vecteur de réflexion pour repenser le dispositif**

Selon Balleux et Gagnon (2015), plusieurs dimensions peuvent influencer le type d'accompagnement, soit la relation avec le stagiaire (Paul, 2009), le contexte (niveau de stage, école, type de classe, etc.), le temps déterminé (temps dans l'année, durée et fréquence (Arpin & Capra, 2008), la démarche (déroulement et dénouement) et la visée. Les résultats de cette recherche ont été collectés dans le cadre d'un premier stage de quatre semaines. Or, établir une relation avec le stagiaire pour l'accompagner dans une logique dialogique peut exiger davantage de temps. En ce qui a trait au contexte, notons qu'il s'agit d'une première expérience pour nos SU, nos EA et nos stagiaires, ce qui permettrait d'expliquer, du moins en partie, la raison pour laquelle le dispositif ne permet pas, pour l'instant, de dépasser les logiques normatives spéculatives de l'accompagnement et de favoriser une évaluation dans une démarche plus herméneutique. Par conséquent, toute institution qui souhaiterait se doter du ePortfolio devrait le penser dans une visée à long terme, donc sur plusieurs stages. Il importe aussi de penser à la formation des SU. À l'heure actuelle, les SU suivent une formation de trois heures sur des stratégies visant à adopter l'accompagnement dialogique. Cependant, il pourrait être intéressant de planifier des groupes de codéveloppement durant les stages, qui permettraient aux SU d'échanger sur les défis de l'accompagnement dialogique et sur les stratégies qu'ils ont mises en place. Il y a lieu aussi de

créer une formation qui aborde les fonctionnalités du ePortfolio et particulièrement en ce qui a trait à l'évaluation et à l'analyse réflexive.

### **Repenser le ePortfolio pour favoriser une évaluation dans une fonction certificative et une démarche herméneutique, ainsi qu'un accompagnement dans une logique dialogique**

Il importe de positionner le ePortfolio comme un outil permettant un prolongement des observations réalisées en classe. À titre d'exemple, même si le SU observe à quelques reprises les pratiques d'enseignement du stagiaire, il est fort probable que le peu de temps passé en classe ne permette pas d'avoir une vue d'ensemble de la compétence à piloter une situation d'enseignement. À l'inverse, l'EA est en mesure d'observer cette compétence en profondeur puisqu'il passe beaucoup de temps avec le stagiaire, mais qu'en est-il cependant de sa connaissance sur les savoirs pédagogiques, didactiques et théoriques présentés dans les cours universitaires? Le ePortfolio pourrait donc devenir aussi une source de discussion autour des différents savoirs mobilisés par le stagiaire.

En somme, le dispositif idéal de ePortfolio devrait viser trois objectifs : 1) favoriser l'implication des SU et des EA dans la réflexion du stagiaire autour des liens entre les différents types de savoirs; 2) opter pour une logique dialogique de l'accompagnement; 3) favoriser les fonctions de régulation et la fonction certificative dans une démarche herméneutique. Ces trois objectifs ne peuvent être atteints sans une réelle analyse des travaux et des tâches demandées à nos étudiants, sans la mise en place d'une nouvelle formation sur les fonctionnalités du ePortfolio et, aussi, sans une révision approfondie du programme de formation. Le but étant d'intégrer l'ensemble des savoirs acquis en stage et en cours pour réfléchir sur ses compétences professionnelles, se réguler et, en bout de compte, certifier ses compétences professionnelles. Un défi, certes surmontable, mais qui demande une concertation et une étroite collaboration entre les différents acteurs de la formation initiale des enseignants.

En conclusion, l'analyse des résultats permet de dégager différents constats, de soulever certains questionnements et de proposer quelques recommandations. D'une part, il est très difficile pour les superviseurs de cerner quels types de liens peuvent être faits par les stagiaires entre les différents types de savoirs et, d'autre part, on constate que l'accompagnement offert par les superviseurs consiste surtout à valider les travaux du stagiaire et se réalise dans une logique spéculative. Toute la dimension ayant trait à un accompagnement qui favorise la posture réflexive demeure peu développée. Les superviseurs consultent le portfolio comme un produit fini plutôt qu'un processus de développement professionnel. Ainsi, il ressort de cela avec évidence qu'il est essentiel de s'interroger sur la structuration du portfolio et d'ouvrir la réflexion sur les travaux à intégrer dans ce dispositif pour s'assurer de couvrir l'ensemble des compétences professionnelles et de favoriser une démarche réflexive chez le stagiaire. Notons que le ePortfolio est un outil évolutif et qu'il importe de laisser du temps aux responsables du programme pour bien l'intégrer à la fois dans les cours et dans les stages. Par conséquent, il pourra être pertinent de sonder à nouveau les EA et les SU au terme des quatre années d'implantation de l'outil, et ce, pour analyser les changements apportés dans leur accompagnement et leurs façons d'évaluer les stagiaires.

## Références

- Allal, L. K., & Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. K. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique : Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture de l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, VII(1), 135-151. <https://doi.org/10.7202/900321ar>
- Balleux, A., & Gagnon, C. (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions vives. Recherches en éducation*, 24. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1765>
- Bibeau, R. (2007). À chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 65, 1-9.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11). Repéré à <https://questionsvives.revues.org/603>.
- Clift, R., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith & K. Zeichner (dir.), *Studying teacher education : The report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 309-424). Washington, DC, États-Unis : American Educational Research Association.
- Cody, N., Monney, N., Labrecque, R., & Boisvert, C. (2017). Collaborer par le biais du portfolio numérique pour améliorer l'accompagnement du stagiaire : bilan au terme de deux années d'expérimentation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 130-150. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.13>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- Demol, J. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, 153, 257-258.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 23-38). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Diedhiou, S. B. M. (2013, Décembre). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais: une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. (Mémoire, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862;jsessionid=F6D53B50D7865770B81C1B097B446CFA>
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50.  
<https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- Leclercq, G., Oudart, A.-C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 136-150.  
<https://doi.org/10.7202/1024569ar>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. Repéré à  
<http://site.ebrary.com/lib/uqac/docDetail.action?docID=10225816>.
- Monney, N. (2014). *Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Monney, N., & Cody, N. (soumis). Exemple d'une recherche collaborative pour introduire le eportfolio. *Revue Internationale de Pédagogie et d'Enseignement Supérieur*.
- Monney, N., & Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et enseignement primaire. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 39(2). <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.  
<https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités. Repéré à  
[https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents\\_officiels/Rapport\\_Cadre\\_reference\\_2009.pdf](https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf).
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (2<sup>e</sup> éd., p. 123-150). Sherbrooke, QC : Édition du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique.
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Education & didactique*, 6(3), 65-95.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.  
<https://doi.org/10.7202/012361ar>

- Van Nieuwenhoven, C., & Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.965>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>